

## 学習意欲を高める授業デザインの検討

伊 藤 貴 昭

### はじめに

現在の学校教育を取り巻く現状はかなり複雑化・多様化したものになっている。新学習指導要領と長らく呼ばれていた現行の学習指導要領が、ようやく「新」の字を外して使われるようになったが、文部科学省ではすでに次の「新」学習指導要領の作成に向けた動きが始まっている。2015年12月に中教審の答申が発表された。そこには「アクティブ・ラーニング」の取り組みが推奨されるなど、児童・生徒の自律的・活動的な学びが実現されるような授業を展開していくことが求められるようになったことが窺える。

このような自律的・活動的な学びにおいて重要になるのは、すでに現行の学習指導要領においても指摘されている学習意欲である。学習意欲とは単純に言えば「学習に対するやる気」のことを指すが、より正確には「学習を成し遂げよう」という意志と、「学びたい」という欲求を複合的に捉えた心理現象のことである（鹿毛, 2013a）。たとえばアクティブ・ラーニングを積極的に導入した授業デザインを考えた場合、この「学びたい」「学習を成し遂げよう」という子どもたちの心理に配慮しない単なる活動の導入というだけでは、まさに「活動あつて学びなし」ということにもなりかねないわけである。そのため、教師には、学習方法を検討することに加え、どのように授業をデザインすれば学習意欲の向上につながるのかについての実践的な知識も求められるわけである。

では、どのような知識を身につければ、学習意欲の向上につながる授業をデザインすることができるようになるのだろうか。一つは教育心理学の中で「動機づけ」の研究として発展してきたさまざまな理論や知見を活用するということであろう。動機づけとは、「行為が起こり、活性化され、維持され、方向づけられ、終結する現象」と定義づけられる。そのため、動機づけの研究とは、我々が日常的に行っている多種多様な活動がなぜ（why）、どのように（how）起こるのかを説明する心理学の研究領域ということになる（鹿毛, 2013a）。この動機づけ研究で明らかにされてきた理論や知見を用いることで、学習意欲の向上につなげることができる可能性がある。たとえば、古くから教育現場に浸透している（であろうと思われる）理論として内発的動機づけ、外発的動機づけというものがある。内発的動機づけとは興味や関心に基づいて特定の科目を履修する場合のように、行動それ自体が目的となっている心理現象である。一方、外発的動機づけとは、卒業や進級するための手段として履修する

といった場合のように、行動が何らかの目的の手段として位置づけられている心理現象である（鹿毛，2013b）。この両者の存在が知られるようになり、特に教育現場においては内発的動機づけを高めることが重要であるという形で広がっていったわけである。もちろん、両者の存在を知っているだけで学習意欲の向上につなげることができるというほど単純ではないが、子どもたちを学習へ動機づける場合には、その動機づけに少なくともいくつかの種類があるということを知っているだけでも価値のあることではないだろうか。なお、現在では内発的動機づけ、外発的動機づけという単純な区分は古いものとなっており、内発的動機づけの源泉にはどのような欲求があるのか（基本的欲求理論）、外発的動機づけにもいくつかの段階がある（自己決定理論）など、より精緻な理論となって紹介されている（詳しくは、長沼，2004；鹿毛，2013aなどを参照）。

しかし、上記のような学問的な理論というのは、それを理解することもさることながら、なかなか現場に馴染まないという問題を抱えている。これは理論が細分化されすぎてしまい、複雑多様になってしまっているということも原因として挙げられるし、現場もまた個別具体的な事例の処方箋を求めているということも原因として挙げられる。つまり、理論は理論、現場は現場という乖離が生じたまま、せつかくの理論、せつかくの事例が別個に扱われてしまっているわけである。これは、教育心理学の世界で古くから議論され続けてきた「教育心理学の不毛性」にも通ずるものである。「教育心理学の不毛性」については、さまざまな立場からの意見があるが、特に本稿にも関連が強いのは、教育心理学で明らかにされてきた理論や知見は教育実践の場では役に立たない、というものである。理論的にこうだと言われても、それをどう実現したらいいかわからない、理論に則って授業に反映してみたがその通りにならないなど、不毛だとされるレベルはさまざまではあるものの、とにかく役に立たないという批判を浴びたわけである。このような背景の中で、教育心理学会でも不毛性の議論が行われ、現在では研究者が実践の場で実践者と一緒に研究をするというアクションリサーチなどが盛んに行われるようになった。とはいえ、不毛性の問題が解消されたというわけではないだろう。それは現在に至っても学習指導要領において学習意欲の向上が目標として掲げられている現状からしても明らかである。

それでは、どのようにすれば真に実践に役立つ知識となっていくのだろうか（もちろん、実践に役立つことばかりが研究の目的ではないという立場もある）。本稿では、理論→実践という研究者側の論理に立った議論ではなく、実践→理論という実践者側からの視点で議論を進めることで、この問題にアプローチする。ある理論があって、それを実践の場に適用するにはこういうやり方があるといった方向性ではなく、こういう実践があって、それを理論とすり合わせてみればどんなことが見えてくるのかという方向性である。しかも、本稿は実践者側の視点として、授業を実施する教師の意見ではなく、授業を受けている生徒からの意見に基づいて検討する。学習意欲を向上させる授業を考えるためには、その授業を受けている生徒たちの生の声がもっとも重要なデータになることは間違いなくであろう。本稿では、生徒たち（正確には生徒だった人たち）から収集したデータを理論的な枠組みに位置づけることで、何が学習意欲を向上させるために重要であるのか、その特徴を探索的に明らかにしていくことが目的である。まず次項では、学習意欲を向上させるための授業をデザインする上で関連の深い理論を概観し、本稿によって立つ枠組みを明確にしていく。

## 授業デザインのための動機づけ理論

そもそも動機づけの研究は何も教育現場に活用するためだけに行われてきているわけではない。我々の動機づけには、「知りたい」「理解したい」といった本稿でとりあげる学習意欲に密接に関連するものも当然あるわけだが、それ以外にも「食べたい」「愉快的気持ちになりたい」などといった、より生活一般に関わるような動機づけもある。鹿毛（2004）はの多様な動機づけについて、それらを説明する要因として3つ挙げている。それぞれ、「認知」「情動」「欲求」である。「認知」とは本人の認知のあり方、すなわち意志や信念が動機づけを規定するとするものである。「情動」は、我々がさまざまな場面で感じる情動（感情）が動機づけに影響を及ぼすとするものである。「欲求」は「～したい」という心理的なエネルギーのことを指している。学習意欲の「意欲」の部分が意志と欲求の複合語であることは先に述べたとおりである。

以上の3要因それぞれについてさらに細分化された理論群が存在しているというのが研究の実際であろう。本稿ではこれらの理論を応用し、教育環境をデザインするために提案されているものを3つ取り上げ、理論的な枠組みを呈示していく。

1つ目はTARGET構造モデル（Maehr & Midgley, 1991）である。これは教室において学習者の理解を促進するために必要な動機づけの構造を6つの下位構造で設定したものである。それぞれ①課題（Task）、②権限（Authority）、③承認／報酬（Recognition/Reward）、④グルーピング（Grouping）、⑤評価（Evaluation）、⑥時間（Time）である。下位構造のそれぞれの頭文字からTARGET構造と名付けられている。このように構造化することで、子どもたちの動機づけをどのような観点から高めていくのかを検討することができるという意味でも有効なものである。たとえば高垣ら（2009）は、TARGET構造モデルのうち、日本における教育環境を考慮した上で、③承認／報酬、⑥時間を除いた4つの下位構造を用いた目標を設定した教授方略を採用している（表1）。その結果、小学6年生の理科において科学的な概念の獲得や有効な学習方略の利用などにつながることが示されている。

表1 TARGET構造を用いた教授方略の目標（高垣ら、2009より作成）

| 下位構造              | 目標   |
|-------------------|--|
| ①課題（Task）         | 全ての学習者が挑戦し、学習の楽しさを感じる。既有知識や日常場面の経験における経験が役立つよう結びつける。                   |
| ②権限（Authority）    | 学習場面において最適な選択や決定を自らが行う。責任や自立、学習スキルを開発する。学習に対する自己調整スキルを身につける。           |
| ④グルーピング（Grouping） | グループによる問題解決・意志決定をする、仲間との重要な相互作用を行う。相互の独自のアイデアを認め合い、自分には貢献する能力があると認識する。 |
| ⑤評価（Evaluation）   | 自分たちの設定した目標への進歩を評価し、自分たちの遂行を改善させる。知識とスキルの進歩を自覚し、有能感と自己効力感を認識する。        |

また、理論的な観点からも TARGET 構造モデルは有用である。桜井・黒田（2004）は達成動機づけ理論を体系的に整理するためにこの TARGET 構造モデルを利用している。達成動機づけは学業達成に関わる動機づけであり、学校教育の問題を解決するために手がかりを与えてくれるものである。彼らは達成動機づけの理論として自己効力感理論、内発的動機づけ理論、目標理論を取り上げ、TARGET 構造モデルにそれらの研究を位置づけ、各研究がどのように教師の実践に対して実質的な情報を与えてきたかを検討している。各理論の概要は次の通りである。自己効力感とは、「その学習が自分には達成できそうかについての見通し」のことを指す。自己効力感が高いほど、学習に向けて動機づけられるわけである。そして自己効力感は、①実際の経験（成功すれば自己効力が高まるなど）、②言語的な説得（原因に関する他者からの説得など）、③代理的な経験（他者の行動の観察を通して自己効力が変化するなど）、④情動的喚起の情報（生理的反応が自己効力に影響を及ぼす）といった要因によって変化するとされている（桜井・黒田，2004；鹿毛，2013a）。内発的動機づけ理論は先にも述べたように、興味や関心を持つことによって、「やりたくてやる」というものだが、その源泉として、知的好奇心や有能さへの欲求などが挙げられている。目標理論とは、我々が目標を持つことによってその達成に向けて認知・感情・行動を方向づけるということから、たとえば学業達成場面においては熟達目標（mastery goal）と遂行目標（performance goal）のいずれを設定するかによって学習者の動機づけが影響を受けることなどを指摘した理論である（詳しくは、上淵，2003；中谷，2012）。以上3つの理論を対象に検討した結果、TARGET 構造のうち、たとえば権限構造においてはすべての理論において子ども主体を重視していること、報酬構造では情報的な報酬が良いことなど、複数の側面において共通する実践が見出されることを明らかにし、動機づけを高める授業を行う上で各理論が有意義なものであると指摘している。

2つ目は、ARCS モデルである。ARCS モデルとは、Keller, J. M.によって提唱された学習意欲をデザインするためのモデルである。ARCS とは、①注意（Attention）、②関連性（Relevance）、③自信（Confidence）、④満足感（Satisfaction）の頭文字であり、これらの要素それぞれについて意欲を刺激・保持するための方略をつくりだすことが可能となる（Keller, 2009）。表2に ARCS モデルの分類、定義、作業質問を示す。これらの概念は学習意欲に関する文献の調査の結果抽出されたものであり、各概念に作業質問が併記されているのは興味深い。授業をデザインする上では、こうした作業質問を自ら、あるいは教師同士で問いかけながら進めていくことも重要であろう。実際に、Keller（2009）では、4つの概念それぞれについての作戦が紹介されている。たとえば関連性の一つとして「私たちはなぜこれを学ばなければならないのか」を考えるとというものがある。学ぶ内容が自分と関連性の薄いものになってしまえば、当然のことながら学習意欲は高まらない。そのため、学習意欲を刺激するためには、関連性を構築する必要がある、そのための3つの分類および支援方略が紹介されている（表3参照）。このように問いを重ねながら掘り下げていき、課題を絞り込んでいながら方略を検討するのも有効であろう。

表2 ARCS モデルの分類、定義、作業質問 (Keller, 2009 より)

| 分類                  | 定義  | 作業質問   |
|---------------------|---|--|
| ①注意 (Attention)     | 学習者の関心を獲得する。学ぶ好奇心を刺激する。                           | どのようにしたらこの学習体験を刺激的でおもしろくすることができるだろうか？                    |
| ②関連性 (Relevance)    | 学習者の肯定的な態度に作用する個人的ニーズやゴールを満たす。                    | どんなやり方で、この学習体験を学習者にとって意義深いものにさせることができるだろうか？              |
| ③自信 (Confidence)    | 学習者が成功できること、また、成功は自分たちの工夫次第であることを確言・実感するための助けをする。 | どのようにしたら学習者が成功するのを助けたり、自分たちの成功に向けて工夫するための手がかりを盛り込めるだろうか？ |
| ④満足感 (Satisfaction) | (内的と外的) 報酬によって達成を強化する                             | 学習者がこの経験に満足し、さらに学び続けたい気持ちになるためには何をしたらよいだろうか？             |

表3 関連性に関する分類・作業質問・支援方略 (Keller, 2009 より作成)

| 概念     | 作業質問   | おもな支援方略  |
|--------|--|--|
| 目的指向性  | どのように、学習者のニーズに最もうまく答えることができるか？                         | このインストラクションが役に立つという記述や事例を提供し、ゴールを提示するか、あるいは学習者にゴールを定義させる。                    |
| 動機との一致 | どのようにして、いつ、私のインストラクションと学習者の学習スタイルや個人的興味との結びつけることができるか？ | 個人ごとの達成機会や、協力的活動、リーダーシップの責任、そして、積極的なロールモデルを提供することにより、教育を学習者の動機や価値に呼応するものにする。 |
| 親しみやすさ | どのようにして、インストラクションと学習者の経験を結びつけることができるか？                 | 学習者の仕事や背景と関連のある具体例や比喩を提供することにより、教材や概念をなじみのあるものにする。                           |

最後に、鹿毛（2013）で整理された動機づけデザインの指針と方策である。彼は「しかけ」としての教育環境は、動機づけデザインという考え方によって整理することができるとし、上記の TARGET 構造モデルや ARCS モデルなどに共通する点を整理し、3つの側面からデザインの方向性を提示している。それぞれ①課題環境、②コントロール環境、③目標－評価環境である（表4参照）。課題環境とは教育環境の中で扱われる課題や単元の特徴という側面からのアプローチを指す。ここにはどのような課題を用いるか、どの程度の難易度の課題にするのかなどの要素が含まれる。コントロール環境とは、学習者の統制感という観点からのデザイン原理である。学習者の働きかけに応じたフィードバックを与えることや、人に言われるのではなく自らが課題に取り組むといった自律性に関わることができる環境を指している。目標－評価環境は、学習者にどのような性質や内容の目標を設定し、それに対応したフィードバックを与えるかという側面からのアプローチである。表4からもわかるように、単純に課題を工夫するといったとしても、そこには興味や好奇心を喚起するためなのか、注意を持続させるためなのか、学ぶ意味や価値を実感させるためなのかによって、方策としては異なるものが提案されることにな

表4 動機づけデザイン：指針と方策（鹿毛, 2013 より作成）および回答の頻度

| アプローチ               | 指針   | 方策（代表例） |
|---------------------|--|---------|
| <b>課題環境デザイン</b>     |  |         |
| (1) 課題のタイプ          | <p>■興味や好奇心を喚起する</p> <p>○概念的葛藤を引き起こす課題を用いる (8)</p> <p>○課題を学習者が既に興味を持っているトピックに関連させる (54)</p> <p>■注意を持続させる</p> <p>○メディアや問いを工夫する (25)</p> <p>○多様な学習方法を組み合わせる (9)</p> <p>■学ぶ意味や価値を実感させる</p> <p>○課題を現実的、社会的な文脈や想像的な文脈と関連づける (25)</p>         |         |
| (2) 課題の困難度          | <p>■「学び方を学ぶ」ことを促す</p> <p>○学習の計画、実行、評価に関する自己調整スキル（メタ認知的方略など）を獲得する機会を課題に埋め込む (1)</p> <p>■チャレンジを提供する</p> <p>○成功するか失敗するかかわらないような目標（達成できる見込みが 50%程度の目標）を設定する (6)</p> <p>■達成を保障する</p> <p>○学習のプロセスで失敗しても最終的にはやり遂げることが可能になるように配慮する (12)</p>    |         |
| (3) 個人差への対応         | <p>■量的、質的個人差に配慮する</p> <p>○ひとり一人の学習ニーズを分析して課題の内容と困難度を調整する (9)</p>   |         |
| <b>コントロール環境デザイン</b> |  |         |
| (1) 応答性             | <p>■応答的環境を創る</p> <p>○学習者の働きかたに対して適切に応じるダイナミックな場をデザインする (5)</p>   |         |
| (2) 随伴性             | <p>■行為に随伴した成功を保证する</p> <p>○遠隔目標ではなく近接目標の設定を促す (4)</p> <p>○努力帰属、方略帰属を促すようなフィードバックを提供する</p>  |         |
| (3) 権限性             | <p>■オリジン感覚を保証する</p> <p>○外発的随伴性の使用を控える、あるいは低減する (5)</p> <p>■選択の機会を提供する</p> <p>○学習の方法や内容を学習者自身が決定できる機会を設ける (9)</p>   |         |
| <b>目標・評価環境デザイン</b>  |  |         |
| (1) 目標・評価システム       | <p>■協同的／個人的目標・評価システムを構築する</p> <p>○相対基準の利用や評価結果の公表をなるべく避け、社会的比較の強調を控える</p> <p>○グルーピングを工夫し協同達成を保证する機会を設定する (16)</p> <p>○理解の深化やスキルの向上に目を向けさせる</p> <p>■マスタリー目標の学級風土を醸成する</p> <p>○誤りや失敗を学習改善に活かす有意義な情報としてとらえるなど、学習プロセスを重視する信念（学習観）を培う</p>   |         |
| (2) 評価構造            | <p>■学習者を評価主体にする</p> <p>○学習のプロセスや成果を自己評価する機会を設ける (1)</p> <p>■学習の内容や進歩を評価基準とする</p> <p>○工夫された絶対評価や個人内評価を積極的に用いる</p> <p>○不安や緊張を低めるような評価場面を工夫する</p> <p>■評価状況を改善する</p> <p>○評価によって学習プロセスを可視化し、評価情報を学習に活かす (3)</p> <p>○評価不安、テスト不安の個人差に配慮する</p> |         |

る。当然のことながら、必ずしもどこかに限定する必要はなく、また、課題によってはここで提示される方策が複数適用されているものもあるだろう。しかし、こうした分類によって、授業をデザインする際に、どのような観点で学習意欲を高めようとしているのかについて分析的に捉えることができるようになるのである。

## 動機づけ理論が抱える問題と本稿の目的

以上のように、それぞれのモデルやデザイン原則はこれまで動機づけの研究で明らかにされてきた理論に基づいて提唱されたものであり、非常に説得的である。また、多岐にわたる動機づけの理論を3つから6つの軸で整理することで、利用価値の高いモデルになっていることは間違いない。しかし、仮にこれらのモデルのどれかを活用し、いざ授業をデザインしようとなると、事はそう簡単には進まないのではないだろうか。ARCSモデルを例にあげれば、4つの概念がどれも重要なことは疑う余地もないだろう。ではそのうちの一つである関連性を高めようとなったとき、たとえば表3にあるように「この学習が何の役に立つか」を提示すれば、それで本当にうまくいくのだろうか。これは、表3にあるような支援方略が役立たないという意味ではなく、理論的に指摘される支援方略等と現実の実践で生じる問題との間に、何かもう一段階乗り越えなければならないことがあるのではないかということである。

では、何が求められるというのだろうか。本稿ではこの問題について、理論的なモデルではあまり表現されることのない各要因や要素間の濃度の違いという観点を検討したい。つまり、並列的に各モデルで提示される個々の要因が、生徒たちにとってみれば自明になっているものもあれば、逆に全く意識されないものもあるのではないかということである。このことは何も新しい観点ではなく、各理論やモデルを提唱している研究者の誰もが当然のように想定していることではある。しかし、学習意欲を高めるために理論的な研究が実践に貢献するためには、その違いまでも含めたモデルの有効性を示す必要があるのではないだろうか。たとえば、TARGET構造モデルを用いて小学生相手に授業実践を行った高垣ら（2009）の結果では、「課題」や「権限」に関連する働きかけは、子どもたちの学習観における「科学的手続きの重視」の上昇につながることで、「グルーピング」や「評価」に関連する働きかけは、メタ認知的方略の「プランニング」の上昇をもたらすことが示されている。この結果は、生徒から見た濃度の違いを示しているわけではないものの、TARGET構造モデルで提示される各要素がそれぞれ別の効果を及ぼしていることを実践的な場面で示したものであり、こうした結果が積みあがっていくことで、何を目的にするときにはどこに力を入れればよいのかというように、並列に存在しているように見えるモデルに濃淡がつけられていくといえるだろう。

そこで、本稿では授業の受け手であった生徒から収集したデータを用いて理論的な枠組みに存在することが予想される濃度の違いを示していくことを目的とする。これが実現できれば、生徒が実際には何によって学習意欲を高めているのか、どのような要因に切り込むことがもっとも効果的なのか、あるいはほとんど意識されていないのはどのようなことなのかなどについての示唆を得ることができるはずである。

上記の目的を実現するため、本稿では大学生に対して実施した調査データを用いる。具体的には、大学生に対して「これまで受けてきた授業の中で、①やる気が出た授業、②やる気の出なかった授業」について回答させる。

そして理論的な要因と比較することで整理していく方法を用いる。これによって仮に特定の要因に回答が集中するなどという結果になれば、その要因が学習意欲に与える影響は他の要因よりも大きいなどということが示唆されるはずである。

なお、前項で述べた動機づけに関する理論のうち、本稿では鹿毛（2013）による環境の分類を採用する。なぜなら、この分類はTARGET 構造モデルやARCS モデルを踏まえた最も新しいものであり、動機づけ研究で提唱されたさまざまな理論を網羅的に組み込んだものだからである。また、表4からもわかるように、方策の種類が他の2つのモデルに比べ、多数にわたっているという特徴も持っている。したがって、本稿が狙いとする濃度の違いを示すことがもっとも必要だと考えられるからである。また、各方策で示される内容は非常に具体的であり、収集したデータの位置づけが容易であるということも理由の一つである。

## 方法

**調査対象者** 首都圏私立M大学およびK大学において、教職課程科目「教育心理学」を受講していた学生309名。このうち、後述する分析に必要なデータをすべて記載していたものを対象とした結果、対象なったデータ数は192件となった。実施期間は2014年9月～2015年9月に行われた全4コマの授業であった。

**手続き** 当該授業の初回時に「これまでに受けてきた中学高校の授業の中で、やる気の出た授業、出なかった授業を挙げ、それぞれ理由を具体的に書いてください」と伝え、配布した用紙に記入するよう教示した。なお、提出する際には学部、学年を記入させた。

**分析** 収集したデータのうち、やる気が出る授業について、校種、科目、および内容（理由）で分類した。内容（理由）は表4で示した方策と照らし合わせ対応づけを行った。このとき同一学生が複数の科目および内容を記載している場合には、別のデータとして扱った。一方、やる気が出ない授業については本稿では分析対象外とした。なぜなら、表4で示した方策はすべてやる気が出るためのものであり、やる気が出ない理由を記述させた場合にどれに該当するかを特定するのが困難であったからである。やる気が出ない理由についても興味深いのが、それについては今後の課題としたい。

## 結果と考察

収集したデータを各方策に割り当てた結果が表4に付した括弧内の数値である。数値の付されていないものは本稿で収集したデータに該当するものがなかったものである。以下、頻度の多いものを中心に検討する。

まずもっとも頻度の多かったのが課題環境である。ここに含まれるものが全体の77.6%を占めた。特に多かったのが「課題を学習者が既に興味を持っているトピックに関連させる」である。この方策だけで54事例あり、全体の約4分の1を占めた。これは先に述べた内発的動機づけを高める取り組みであり、伝統的にその重要性が指摘されている内発的動機づけが確かに生徒たちの学習意欲を高めるために重要な役割を果たしているということがわかる。なお、内発的動機づけの源泉には、認知的葛藤による知的好奇心という認知的動機づけが重要だという指摘（たとえば波多野・稲垣, 1971）と、自らが行動を決定したいという自律性に着目したオリジン・ボ



ーン理論（たとえば deCharms, 1968）の指摘がある。これに直接該当するのは、「概念的葛藤を引き起こす課題を用いる」と「学習の方法や内容を学習者自身が決定できる機会を設ける」だが、これはそれぞれ8事例、9事例と少数であった。「課題を学習者が既に興味を持っているトピックに関連させる」の中で特に多かったのは「社会（特に歴史）の授業で、教科書に載っている内容だけでない話を聞かせてくれた」といったものである。ここから示唆されるのは必ずしも授業内容が概念的葛藤や自律性を確保するということまでいなくても、ちょっとした補足情報や関連情報の提示によって学習意欲を向上させることができるということなのかもしれない。

次に多かったのが「メディアや問いを工夫する（25事例）」と「課題を現実的、社会的な文脈や想像的な文脈と関連づける（25事例）」である。この二つの合計でやはり全体の約4分の1を占めた。まず「メディアや問いを工夫する」だが、これは学習者の注意を持続させるための方策として挙げられているものである。事例として、「英語の授業で映画や音楽を利用して学習した」などがあつた。こうした注意を持続させるような方策が学習意欲を向上させるために必要だということは、従来型の授業ではなかなか注意が持続しなかったということを逆説的に示しているともいえる。最初の項で述べたように近年アクティブ・ラーニングが注目を集めているが、アクティブ・ラーニングの概念そのものはもともと大学教育に対する改革の一つとして提唱されたものである。大学の授業が大教室における一方通行の授業であることに対する批判から、受講生がいかにアクティブに学習するかという観点から生まれた考え方であろう。高校までの授業においても学習者の主体的な学びをいかに導いていくかといったデザイン力が教師には求められるといえるだろう。

「主体的な学び」といった場合、後者の「課題を現実的、社会的な文脈や想像的な文脈と関連づける」との関連性も見えてくる。さらにこれは内発的動機づけの源泉の一つである「学習の方法や内容を学習者自身が決定できる機会を設ける」とも関連する。これらに共通するのは学習者の自律性を保証するということである。オリジン・ポーン理論にも通じる欲求だが、私たちには自分で行動を決定したいという自律性の欲求がある（Deci & Ryan, 2000）。「主体的な学び」とは自律性を支援するような学びと言い換えることもできるため、アクティブ・ラーニングのねらいの一つとしてこうした自律性支援が見込まれており、実際に生徒たちの経験からもこれが有効であることが確認できたといえるだろう。

自律性の支援と関連する動機づけ理論が自己決定理論で指摘される自己決定の段階性という考え方である。これは自己決定の程度によって、動機づけをまったく動機づけられていない非動機づけから外発的動機づけ、そして内発的動機づけと変化するとしたものである。特にこれまで外発的動機づけとして大きくくりに捉えられてきた動機づけの状態を自己決定の程度によって4つの段階（自己決定の程度が低いものから順に、外的調整、取り入的調整、同一化的調整、統合的調整）に区別したのが特徴的である。この理論によると、上記の「課題を現実的、社会的な文脈や想像的な文脈と関連づける」という方策に関連の強いものとして同一化的調整がある。同一化的調整とは、簡単にいえば「将来のため」や「社会的に重要だから」といった理由で行動する場合を指す。学習する内容それ自体に興味があるわけではないため外発的動機づけに位置づけられることになるが、現実的に授業をデザインするにあたってすべての生徒たちの興味関心を引きつけるというのは難しいことを考えれば有効

な方向性であるといえるだろう。実際、この方策に該当する事例が多いという点もこのことを支持しているといえよう。

以上の議論と関連して、4 番目に多い「グルーピングを工夫し協同達成を保証する機会を提供する」がある。いわゆる協同学習について言及しているものについてはここに分類したが、16 事例とそれほど多くはなかった。ここまでの議論で学習者の内発的動機づけを刺激すること以外にも、学習者の主体的な学びを進めるために現実的な場面で学ぶことや学習者自身に方法や内容を決定させることを述べた。そして現在教育現場で広がりつつあるアクティブ・ラーニングとの関連を指摘した。一方で、教育現場では「アクティブ・ラーニング＝グループでの学習活動」といった捉え方が少なからずされていると耳にする。学生を対象とした調査からはこうした取り組みが学習意欲を高めることが一定程度は見られることはわかるが、割合としてはまだまだ低いことがわかる。この結果には実は重要な示唆が含まれているのではないだろうか。それは、グループ活動といったアクティブ・ラーニングの代表的な形態と思われる活動が、実際に授業を受けてきた生徒たちにはそれほど有効であると実感されていないという可能性である。もちろん、アクティブ・ラーニングという言葉が広まったのは最近のため、調査の対象となった学生が学んでいた時期の現場ではほとんど行われなかったということもあるだろうが、200 件近い報告のうちの 10%にも満たない数しか報告されないという事実は重く受け止めるべきではないだろうか。本稿の調査のみで断言することはもちろんできないが、今後この点についてはさらに検討を続けていく必要があるだろう。

最後に、本稿による調査の結果から明らかになった事実や調査で回答が少なかった方策に触れ、まとめた。まず、本稿で収集したデータのうち、いくつかのデータについては分類が難しいものが含まれていた。たとえば、オリジン感覚を保証するために「外発的随伴性の使用を控える、あるいは低減する」というものがある。これは外発的な随伴性が本人の権限性を減じることにつながるために、オリジン感覚がなくなり、意欲が低下するという現象を防ぐための方策である。防ぐためというよりも、むしろオリジン感覚を重視することで意欲の向上を狙う方策であるというほうが正しいだろう。ところが、こうした外発的な随伴性がやる気の向上につながったと述べたものが少なくとも 4 事例あった。割合としては小さいものの、こうした事例が出てくることが実践の場で理論がなかなか適用されにくいことを表しているのかもしれない。つまり、動機づけの理論とは逆の現象が実践の場では生じているように感じられるということである。実はこうした事例も理論的に説明がつかないこともないわけだが、少なくとも教育現場にいる教師にとっては理論通りにいかないと感じさせてしまっている可能性は否定できないのではないだろうか。こうした齟齬をどう解消していくかが研究と実践の乖離の問題を解決していくための重要な課題となっていくであろう。ちなみにこの事例については、次のように説明される。自己決定理論や外的報酬の研究からすれば、内発的に動機づけられていないものについては、外的報酬などをきっかけにまずは行動させてみるということも重要だとされる。回答した学生もきっかけとしては外的報酬だったものが多いが、いつしか内的なものにつながっていったため、やる気の出た授業として挙げているのだが、回答としては最初のきっかけを答えたのではないかという解釈である。このように理論的に調査結果を位置づけることも可能だが、そこまでの議論は理論を説明する側からはなされないため、実践の場では使えないと感じさせてしまっているの

ではないだろうか。いずれにしても、こうした外発的随伴性や報酬の使い方については今後検討が必要な課題になってくるだろう。

次に、方策として学生から挙げられることの少なかった環境についてである。本稿で区分した①課題環境、②コントロール環境、③目標－評価環境の分類では、そのほとんどが課題環境に該当する事例であった。これは学習意欲を高めるために課題環境を整備するということがもっとも有効であることを示していることの他に、それ以外の環境については教師にも生徒にもあまり意識化されていない可能性を示唆している。特に目標－評価環境については、グループによる活動の導入以外にはほとんど挙げられることがなかった。学習指導要領などで指摘される事柄もそのほとんどが「何を目的に教育するか」というところから議論が始まっていることを考えれば、学習意欲の向上につながる授業をデザインしていく上で、課題を工夫することも当然のことながら目標－評価環境をどうしていくかは積極的に検討していくべきポイントとなっていくのではないだろうか。唯一挙げられることの多かったグループによる活動も、本来は「グルーピングを工夫し協同達成を保証する機会を設定する」となっており、グループによる活動を取り入れることが目標ではなく、別に何らかの目標があり、それをどう実現していくかの手段の一つとしてグルーピングが位置づけられていることには留意すべきである。

本稿では、学生を対象にこれまで受けてきた授業を振り返った回顧データに基づいて分類し、その結果から学習意欲を高めるための授業とはどのようなものかについて検討を行ってきた。その結果、そのほとんどが課題環境に該当する事例であった。学習意欲を高めようと考えたときに教師が真っ先に検討するのが学習材料の工夫であることを考えれば、ある意味当然の結果であろう。そしてそのためには生徒たちの興味関心を引きつけるということがもっとも事例としては多く、教師もその点を重視して行うことが多いと考えられるわけだが、それ以外にも注意を持続することや生徒たちの自律性を支援するなど、さまざまな切り口があるということは授業をデザインする上で意識していく必要があるだろう。また、表4で示した頻度の分布からも本稿の調査結果からその方策にかなりの濃淡があることが示された。頻度の多かった事例について強調することも重要だが、頻度の少なかった方策について注目していくこともまた重要である。ただし、本稿で行った調査そのものは学生に単純にアンケートした結果に過ぎないため、この結果から教育現場に対する示唆が十分に得られたとはいえない。しかし、この調査がきっかけとなり、実践に教育心理学の中で明らかにされてきた理論を活用していくために興味深い視点を提供できたのではないかと考えている。

## 文献

deCharms, R. 1968 Personal causation. New York, NY: Academic Press.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000 The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

波多野詔余夫・稲垣佳代子 1971 発達と教育における内発的動機づけ 明治図書

鹿毛雅治 2004 「動機づけ研究」へのいざない 上淵寿編 動機づけ研究の最前線 (pp. 1-28.) 北大路書房

鹿毛雅治 2013a 学習意欲の理論－動機づけの教育心理学 金子書房

鹿毛雅治 2013b 動機づけ 安藤寿康・鹿毛雅治編 教育心理学 (pp. 195-209.) 慶應義塾大学出版会

Keller, J. M. 2009 *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach*. Springer Science & Business Media.

(ケラー, J. M. 鈴木克明監訳 2010 学習意欲をデザインするーARCS モデルによるインストラクショナルデザインー 北大路書房)

Maehr, M. L., & Midgley, C. 1991 Enhancing student motivation: A school wide approach. *Educational Psychologist*, 26, 399-427.

長沼君主 2004 自律性と関係性からみた内発的動機づけ研究 上淵寿編 動機づけ研究の最前線 (pp. 30-60.) 北大路書房

中谷素之 2012 何を指して学ぶか 鹿毛雅治編 モティベーションをまなぶ 12 の理論 (pp. 195-221) 金剛出版

桜井茂男・黒田祐二 2004 動機づけ理論は学校教育にどのように活かされたかー応用研究の体系かと授業実践への貢献の評価ー 心理学評論, 47, 284-299.

高垣マユミ・田爪宏二・中西良文・波巖・佐々木昭弘 2009 理科授業における動機づけ機能を組み込んだ教授方略の効果ー小学科「水溶液の性質」の事例を通してー 教育心理学研究, 57, 223-236.

上淵寿 2003 達成目標理論の展望: その初期理論の実際と理論的系譜 心理学評論, 46, 640-654.